



## Early Journal Content on JSTOR, Free to Anyone in the World

This article is one of nearly 500,000 scholarly works digitized and made freely available to everyone in the world by JSTOR.

Known as the Early Journal Content, this set of works include research articles, news, letters, and other writings published in more than 200 of the oldest leading academic journals. The works date from the mid-seventeenth to the early twentieth centuries.

We encourage people to read and share the Early Journal Content openly and to tell others that this resource exists. People may post this content online or redistribute in any way for non-commercial purposes.

Read more about Early Journal Content at <http://about.jstor.org/participate-jstor/individuals/early-journal-content>.

JSTOR is a digital library of academic journals, books, and primary source objects. JSTOR helps people discover, use, and build upon a wide range of content through a powerful research and teaching platform, and preserves this content for future generations. JSTOR is part of ITHAKA, a not-for-profit organization that also includes Ithaka S+R and Portico. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

of the presentation the whole scene is discussed—the good things noted, suggestions made, and criticisms offered. In this way we have worked through three acts. The result has been a careful, independent study of the text, and an effort at interpretation which has been marked with much true feeling. The interest in the whole class has been intense.

Shakespeare was an actor; he knew the stage; the play was written to be acted. The simple reading of it cannot give its full beauty and meaning. The eye as well as the ear must be satisfied.

This work will be continued through February, and if possible a closer study made

of some of the scenes. A character study of Hamlet will be written by each member of the class.

In connection with the History and Art departments, the story of *The Sleeping Beauty* will be told to the class. Tennyson's poem, *The Sleeping Beauty*, will be read orally. Each of the class will write the story as it appeals to him individually. Some practice in story-telling will follow. Other fairy stories will be treated in the same way, and the little poem, *Up the Airy Mountain*, read orally by the class. It is hoped that something original in both literature and art will be the result of this part of the month's work.

## French

Lorley Ada Ashléman

There can be no one set method for the study of a language. The soul of the method is the image-growth. Image-growth is never the growth of one image to the exclusion of another, nor do any two images grow in exactly the same manner.

To know a language is not simply to be acquainted with elements of grammar (for grammar must be learnt by the language, and not the language by the grammar), and to have read with more or less trouble and difficulty one or two texts from the many treasures which the French literature possesses, but it is to have an acquaintance with the genius of the language, the genius of the people—to feel a word instead of translating a word.

Why should the thought of a language come through the intermediary of your own language? Many only read English into which more or less laboriously they change the French words. It is needless to dwell on the fact that such readers get the entire thought from a translation,

usually a very bad one, and never can they have any exact perception of literary excellence in French, nor distinguish shades of meaning different from those to which they have been accustomed in English.

Is it possible to have genius and feeling at the beginning of the study of a language? Can it be made anything but a fine gymnastic memory exercise?

Gouin's method has made a great step in advance, when compared to the learning of a language by the translating and memorizing of sentences found in methods that preceded his; as, for example, "The trees of the good baker's wife. Have you a hat? No, I have a broom." But, unfortunately, the Gouin method is more or less artificial. The language study is isolated. The lessons, though apparently forming a connected whole, are only a cunningly arranged vocabulary. The vital part is missing—true correlation with other educative interests.

A knowledge of the every-day speech

of a people is necessary for the intelligent appreciation of its literature. The success of acquiring the every-day speech will come only when each and every teacher (and those in charge of materials and hand-work are especially needed at the beginning of the study) helps the language teacher by himself teaching in the foreign language.

Cooking, sewing, manual training; the formation of mountains, rivers, and plains; the modeling and study of flowers, trees, and animals permit the child to grasp sentences as a whole with very little intermediate English. In the study of these different subjects has the student not already unconsciously assimilated the principles underlying the literature of the language?

You ask, if a child in sewing uses the French vocabulary instead of English, has he any greater mental development, a clearer image-growth?

As yet I cannot truthfully answer yes, but I truthfully feel yes.

There certainly must be growth in the assimilation of new idiomatic forms which carry about them an indefinable atmosphere of another people. Would not the inevitable comparison of two idiomatic language forms enhance the comprehension of a child's own language?

Supposing we admit that for the moment the image-growth is no greater. In sewing, the children are making a work-bag to hold their sewing materials. They themselves thought of it, but the thought was inspired by the teacher. The bag is not finished the day it is begun, neither is the work in sloyd, nor in clay-modeling. Very few children will yearn for a mathematical image-growth if some inspiration has not given rise to the feeling of the need. Why should language-study be treated differently?

Just as surely as the work-bag is finally finished, just so surely does the child gain

an insight into French literature which will make of him a broader, more sympathetic agent in the evolution of society.

In this country, particularly in the city, every teacher should be able to teach in one living language besides her own. *This can be done.* Nor is it so difficult as it seems. If in every school where languages are taught the teachers began the study with the little children, they would soon find themselves capable of teaching in their own classes. The special teacher would then bend all her energies in bringing the work continually to a higher and higher level.

Not only are teachers at present ignorant of all languages except their own, but German, Italian, and even the little bit of French existing in Chicago are being buried on account of ignorance.

Again and again it happens that father and mother are German, and would like to speak German, but the children are ashamed of their tongue and refuse to speak it. The second generation almost entirely forgets the mother-tongue. This is a dreadful, a really terrible condition of things.

What is the cause? The scorn and laughter the poor little foreigner meets with in the new country—scorn and laughter caused by ignorance of the language.

Now if the language-growth had gone hand in hand with the other image-growths of the American child, would there not be sympathy and understanding for the little foreigner? His coming would be a help, an inspiration. He may perhaps have the joy of feeling that he is not only receiving, but that he is to a certain extent also giving.

Moreover, it is impossible (I am speaking now of the public schools, in which there are many children of foreign parentage) for the teacher to have full understanding of the character she is helping to

develop if she is incapable of understanding the child's language, and through it his emotions, his longings, and his spirit.

If other schools in America and in Europe would but join the Chicago Institute in its effort to teach languages in this way, the work would almost do itself. A student on reaching the restless high-school years could go abroad and pursue his studies in a foreign land without breaking up his school-life. To a foreign child it would mean even more than to our own. In such a plan teachers might exchange as well as pupils.

We read Europe as a country of the past. Such a school system would save it, and make it, as well as America, a country of the future. Such a system would help to make us all world-citizens, and as this unity of the human race approached, languages would mingle and intermingle until the strongest and best in each would go to form the perfect speech of man.

## French Reading Lessons

### Descartes

Je veux apprendre à l'homme à penser par lui-même! Ah! C'est à la recherche de la *vérité* que je veux consacrer mon temps, ma fortune, toutes mes facultés!

*Personnages: Descartes, Mersenne*

Mise en Scène.

Personnages: Descartes, Mersenne.

Descartes debout devant la cheminée.

Mersenne assis devant la cheminée lit une lettre à haute voix.

*Mersenne.* Galilée est coupable d'avoir émis cette opinion: Le Soleil est immobile, c'est la terre qui tourne. Le pauvre homme est arrêté, emprisonné, peut-être même torturé, en tout cas il sera forcé d'abjurer.

*Descartes.* Mon Dieu, tu dis qu'il est emprisonné, torturé! Ah! Il faut que je

brûle mon "Traité du Monde." (Il sort précipitamment puis il rentre tenant son "Traité du Monde" à la main, il se promène avec agitation, puis il s'approche de la cheminée et se hâte de le brûler.) Pauvre Traité, pauvre Copernic, c'est votre système! Mais il faut que je songe à l'avenir: je travaille pour les hommes pas encore nés; la réputation pour les vivants me préoccupe peu. (S'asseyant dans un fauteuil.) Ah Mersenne, *je pense donc je suis*, mais, mais le cœur a des raisons que la raison ne connaît pas!

### Pascal

Toute notre dignité consiste dans la pensée. Travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale.

Mise en Scène.

Chambre de travail chez le père de Pascal. Pascal, âgé de douze ans, assiste avec curiosité son père qui écrit un traité de science.

*Pascal.* Papa, qu'est-ce que c'est que la géométrie?

*M. Pascal.* Mon enfant, la géométrie apprend l'art de faire des figures exactes et de trouver des proportions qu'elles ont entre-elles. (Pascal s'assied derrière son père. La réponse de M. Pascal le jette dans la rêverie la plus profonde. Tout à coup il se lève, il renverse presque le siège de son père, vivement il s'empare d'un morceau de charbon, et se met à tracer des figures sur le carreau.)

*M. Pascal.* Que fais-tu mon fils?

*Pascal.* Je cherche ce que valent les trois ouvertures de cette figure! (La figure était un triangle, l'enfant cherchait la valeur des trois angles.)

*Pascal.* Ceci, mon père, (c'était un cercle) j'appelle un *rond*; cela (c'était une ligne) j'appelle une *bare*. (On frappe à la porte, M. Pascal ouvre la porte, il voit un de ses amis, mais épouvanté de la puissance du génie de son fils, il demeure immobile

et sans voix. Il pleure. L'ami croit à un malheur.)

*L'Ami.* Mais qu'avez-vous donc, M. Pascal? Vous est-il arrivé un malheur?

*M. Pascal.* Non, non mon cher ami, je pleure de joie! Avec une simple définition, mon fils vient d'inventer les mathématiques.

### La Fontaine

La Fontaine, dans un fauteuil. Il est malade, air languissant. De temps en temps il détourne la tête pour mieux voir Mme. de La Sablière, qui arrange des fleurs dans un vase.

*Domestique.* Madame, Monsieur Boileau et Monsieur Racine désirent vous voir.

*Mme. de la Sablière.* Faites les entrer. (Elle va à la porte. Boileau et Racine entrent.)

*Racine.* Nous venons exhorter La Fontaine à songer à sa conscience, il a de grandes fautes à se reprocher.

*Mme. de la Sablière.* Lui, Messieurs, il est simple comme en enfant. Si l fait des fautes, c'est donc par bêtise plutôt que par malice! Ne le tourmentez pas!

---

The children, in dramatizing their stories, were troubled with the verbs, the tenses, particularly the descriptive and historic past. They asked to have a few lessons devoted particularly to a discussion of the verbs. The following reading lesson is the result of the children's questions and answers:

*Jean.* Je ne comprends pas très bien l'emploi des temps. Je confonds aussi les auxiliaires. Veuillez bien nous faire la leçon sur les verbes aujourd'hui?

*Mlle. Guinand.* Certainement! Il vaut bien la peine de passer quelques heures à faire connaissance avec la partie du discours qui donne le sens et la vie, qui est l'âme de la phrase. C'est le verbe qui existe, qui agite, qui sent, qui souffre.

Jeanne, dites moi combien de temps il y a dans l'indicatif.

*Jeanne.* Je crois qu'il y en a huit.

*Mlle.* Vous avez raison. Quels sont ces huit temps?

*Jeanne.* Le présent—

*Mlle.* A propos, qu'est-ce que c'est que le présent, Robert?

*Robert.* Le présent marque le moment où l'on parle, n'est ce pas, mademoiselle?

*Mlle.* Oui Robert, quel autre temps pouvez-vous m'indiquer?

*Robert.* Le passé et le futur.

*Mlle.* C'est cela. Avons-nous un ou deux passés en français, Hélène?

*Hélène.* Je crois qu'il y en a deux, mademoiselle, mais je ne les comprends pas.

*Mlle.* Nommez moi ces deux passés.

*Hélène.* L'imparfait et le passé défini.

*Mlle.* Eh bien, un passé qui est défini est un fait qui est passé, il marque à quel moment même du passé le fait s'est accompli. Nous sommes sûrs du passé de bien peu de choses. Il arrive qu'en parlant de la naissance, de la mort, de faits historiques, nous pouvons employer le passé défini. Il nous faut alors un autre passé, lorsque nous parlons de quelque fait commencé et qui peut continuer. Par exemple, je vous parlais hier, c'est bien passé, mais je vous parle de nouveau aujourd'hui. Cet autre passé, c'est l'imparfait, un passé imparfait.

Voici, ce qu'en dit Monsieur Sauveur. "C'est le temps qui marque qu'un fait qui était en voie de s'accomplir au moment où un autre fait passé s'est accompli ou bien au moment où un autre fait passé allait s'accomplir."

J'écrivais sur le tableau noir lorsque mademoiselle m'a questionnée.

J'écrivais sur le tableau noir. J'avais commencé. Je continuais quand vous m'avez fait votre question au sujet des verbes.

Une action qui dure, une action qui se

répète souvent est marquée par l'imparfait —un temps passé, descriptif, narratif.

Comprenez-vous ce que je viens de vous expliquer?

*Hélène.* Oui mademoiselle. Je vous remercie de votre explication.

*Mlle.* Il nous reste encore le futur, qu'est-ce qu'il marque.

*Jean.* Qu'un fait aura lieu dans un moment qui vient après celui où l'on parle.

*Mlle.* Très bien, nous avons donc le présent, l'imparfait, le passé défini, le futur. Ces temps sont-ils simples?

*Jeanne.* Je crois qu'oui, mais je ne comprends pas très bien la différence entre un temps simple et un temps composé.

*Mlle.* Dans un temps simple l'affirmation est marquée par la flexion du verbe; j'écris, j'écrivais, j'écrirai.

Les temps simples sont formés d'un seul mot.

Les temps composés sont formés d'un auxiliaire et du participe passé du verbe.

Le temps composé du présent est le passé indéfini qui marque que le fait a eu lieu dans un moment indéterminé avant celui où l'on parle.

Le temps composé de l'imparfait et le plusque parfait, qui marque qu'un fait s'est accompli à un moment quelconque avant un autre fait, qui est lui-même passé.

Le composé du passé défini est le passé défini est le passé antérieur, qui marque qu'un fait s'est accompli à un moment déterminé, au moment qui a précédé immédiatement un autre fait qui est lui-même passé.

Le composé du futur est le futur antérieur qui marque qu'un fait futur s'accomplira avant un autre fait futur.

Voilà qu'on sonne! nous continueros cette leçon la semaine prochaine.

Je vous excuse, mes élèves.

\* \* \* \* \*

*Mlle.* Nous avons bien réalisé vendredi dernier que pour être à même de bien con-

juguer un verbe il nous faut comprendre l'auxiliaire, le verbe qui aide à conjuguer les autres verbes.

Combien de verbes serviteurs, d'auxiliaires avons-nous, Jeanne?

*Jeanne.* Deux—avoir et être. Avoir est le seul verbe qui se conjugue sur lui-même, n'est-ce pas, mademoiselle? Parceque l'auxiliaire être est conjugué sur avoir.

*Mlle.* A quelle famille de la nation verbe appartient l'auxiliaire avoir, Robert?

*Robert.* Je ne sais pas.

*Mlle.* Est-ce que personne ne peut me le dire?

*Jean.* A la troisième mademoiselle, celle qui a *oir* pour terminaison.

*Mlle.* Que voulez-vous savoir, Henri?

*Henri.* Je ne comprends pas terminaison.

*Mlle.* Veuillez le lui expliquer, Hélène.

*Hélène.* J'essayerai mademoiselle.

Le verbe se compose de deux parties bien distinctes, une partie qu'on appelle radical ne change pas, l'autre partie qui change continuellement s'appelle terminaison.

Il est toujours très facile de trouver le radical d'un verbe donné, si l'on met le verbe au présent de l'infinitif et si l'on retranche la partie qui indique à quelle conjugaison il appartient, par exemple, aimer, retrancher, la terminaison *er* et vous avez le radical *aim*, qui ne change jamais.

C'est clair, Henri?

*Henri.* Oui, cependant je ne comprends pas encore les familles du verbe.

*Mlle.* Eh bien. Jeanne vous les fera comprendre.

*Jeanne.* En Français tous les verbes qui se terminent à l'infinitif en *er* appartiennent à la première famille, c'est à dire à la première conjugaison, comme *aimer*.

A la deuxième conjugaison appartiennent tous les verbes qui se terminent à l'infinitif en *ir*, comme *finir*.

La troisième famille comme je viens de

vous le dire se termine à l'infinitif en *oir*, comme *recevoir*.

La quatrième se termine à l'infinitif en *re*, comme *rendre*.

*Mlle.* Bravo Jeanne. J'écrirai maintenant la conjugaison du verbe auxiliaire avoir sur le tableau noir.

Avoir, ayant, eu, ai, eus.

*Mlle.* Que voulez-vous savoir Jeanne? Jeanne. Qu'est-ce que cela vient dire—

avoir, ayant, eu, ai, eus?

*Mlle.* Votre question est opportune.

On distingue dans les verbes des temps primitifs, ces temps servent à former les autres temps, qu'on appelle temps dérivés.

Il y a cinq temps primitifs.

Le présent de l'infinitif.

Le participe présent.

Le participe passé.

Le présent de l'indicatif.

Le passé défini.

Le présent de l'infinitif forme deux temps: Le futur et le conditionnel.

Le participe présent forme trois temps: Le pluriel du présent de l'indicatif, l'imparfait de l'indicatif, le présent du subjonctif.

Le participe passé forme tous les temps composés.

Le présent de l'indicatif: L'impératif par la suppression du pronom et l'on retranche *es* finale à la deuxième personne du singulier dans les verbes de la première conjugaison.

Du passé défini on forme: L'imparfait du subjonctif.

*Mlle.* Oui. Hélène, vous avez encore une question à m'adresser?

*Hélène.* Oh! c'est ce subjonctif, jamais de la vie je n'y verrai clair.

*Mlle. Guinand.* Ne dites pas cela, Hélène, vous arriverez bien à bout de cette difficulté. Mais aujourd'hui ne parlons plus de verbes. L'emploi du subjonctif sera pour une autre leçon. Prenons "La Belle Nivernaise" et lisons quelques pages. Ce sera le dessert de notre leçon.

## Physical Training

Carl J. Kroh

Caroline Crawford

It is the purpose of the Physical Training Department to outline by the close of the year a graded course of gymnastics, adapted to the various grades. This course will be based on the following divisions of subject-matter:

I. Tactics, Order Exercises: Relative positions. Movements of the individual, rank, column. Movements on place; from place. Formation of ranks and bodies of ranks; columns. Formations in and of ranks; transformation of bodies, etc.

II. Free Standing Movements and Exercises: Exercises without the use of apparatus. Movements of the head, shoulders, arms, trunk, legs, feet. Elevation, flexion, extension, rotation, circling.

III. Light Gymnastics: Free standing movements and exercises with the use of hand

apparatus, as dumb-bells, Indian clubs, wands, poles, rings, elastic bands, sacks, balls, etc.

IV. Apparatus Gymnastics: Exercises on gymnastic apparatus, as horizontal and parallel bars, ladders, rings, poles and ropes, round swings, vaulting machines, etc.

V. Athletics: Jumping, running, pole-vaulting, putting the shot, etc.; wrestling.

VI. Plays and Games—recreative and competitive. Antagonistics.

VII. Special Work: Foil, sword and bayonet fencing; exercises with the single-stick; boxing, etc.

VIII. Remedial work.

Defensive exercises, as fencing and boxing, preparatory to special practice, are included under I, II, and III.

Work designated assistive, resistive, cooperative, as physical work without apparatus, implies the reliance of gymnasts upon each other in the execution of exercises; assistance